

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
«ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΗΛΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ.» της
πράξης «ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ
ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΗΛΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ »

Δράση Δ2: Προετοιμασία – Παραγωγή Εκπαιδευτικού υλικού

Π.2.1: Εκπαιδευτικό υλικό

Διδάσκων: Ιωάννης Αγαλιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Θεματική ενότητα: Σύγχρονες προσεγγίσεις του προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών των ατόμων με αναπηρία

Θεσσαλονίκη, 2015



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

I. Αγαλιώτης

Αν. Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας για ΑμΕΑ

1. Σχέση μεταξύ αξιολόγησης και λήψης διδακτικών αποφάσεων για μαθητές με αναπηρίες / ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ψυχομετρική προσέγγιση της αξιολόγησης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία χρησιμοποιείται, ως γνωστόν, εδώ και δεκαετίες προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις που αναφέρονται στην αγωγή και την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Είναι όμως αναγκαίο να συνειδητοποιηθεί ότι, όταν η αξιολόγηση υποτίθεται ότι γίνεται με στόχο τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός μαθητή με αναπηρία / ειδικές ανάγκες, τότε οι χρησιμοποιούμενες διαδικασίες πρέπει να έχουν σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό και να αποδίδουν λειτουργικές πληροφορίες για τον καταρτισμό των υποστηρικτικών προγραμμάτων. Όταν βέβαια είναι εξ αρχής γνωστό και ξεκάθαρο ότι στόχος της αξιολόγησης είναι η κατηγοριοποίηση του μαθητή, τότε ασφαλώς δεν τίθεται θέμα σύνδεσης με τη διδασκαλία. Πρόβλημα ανακύπτει όταν όσοι διενεργούν την αξιολόγηση θεωρούν ότι ο ρόλος τους σταματά στην κατηγοριοποίηση, ενώ οι αποδέκτες των αξιολογήσεων πιστεύουν ότι θα βρουν σ' αυτές λύσεις για την εκπαιδευτική στήριξη του μαθητή. Μια τέτοια κατάσταση είναι, αναμφισβήτητα, αυτή που χαρακτηρίζει τη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ και των διεπιστημονικών επιτροπών διάγνωσης ειδικών αναγκών. Αν και στη σχετική νομοθεσία προβλέπεται η εκπόνηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή η παροχή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών οδηγιών από τα όργανα και τις υπηρεσίες που εξετάζουν τους μαθητές και τους κατατάσσουν σε κατηγορίες ειδικών αναγκών, αυτό στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει. Όμως, η οικογένεια του μαθητή και οι εκπαιδευτικοί που τον διδάσκουν συχνά θεωρούν ότι στις γνωματεύσεις αυτών των υπηρεσιών θα βρουν παιδαγωγικές και διδακτικές λύσεις, και επειδή αυτό δεν γίνεται απογοητεύονται και νιώθουν αβοήθητοι. Αρνητικά συναισθήματα, όμως, νιώθουν και τα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων αξιολόγησης μαθητών με ειδικές ανάγκες, διότι εισπράττουν τα αρνητικά σχόλια εκπαιδευτικών και γονέων. Ίσως η

δυσαρέσκεια να ήταν λιγότερη για όλους, αν ήταν σαφές ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι διεπιστημονικές ομάδες αξιολόγησης μαθητών με ειδικές ανάγκες εφαρμόζουν «αξιολόγηση της μάθησης», ενώ αυτό που χρειάζεται για να παραχθούν προτάσεις υποστήριξης και πιθανές λύσεις για εκπαιδευτικούς και γονείς είναι «αξιολόγηση για τη μάθηση».

Ως αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) χαρακτηρίζεται η διαδικασία διαπίστωσης της μάθησης που έχει ήδη συντελεστεί, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που ήδη κατέχει ο μαθητής, ανεξαρτήτως των συνθηκών κάτω από τις οποίες έγινε η προσπάθεια κατάκτησης. Αντίθετα, αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) είναι η προσπάθεια προσδιορισμού, όχι μόνο του τι ξέρει ο μαθητής και πώς το χρησιμοποιεί, αλλά και των συνθηκών που ευνοούν την απόκτηση γνώσεων, των μεθοδολογικών επιλογών που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία, των συναισθηματικών παραγόντων που επηρεάζουν την προσπάθεια του μαθητή και των περιβαλλοντικών παραμέτρων που καθορίζουν τη δράση όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Ουσιαστικά πρόκειται για την απολογιστική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, αντίστοιχα, οι οποίες όμως προσαρμόζονται στους σκοπούς της οργάνωσης προγραμμάτων και της επιλογής διδακτικών μεθόδων κατά την εισαγωγή ενός μαθητή στο πλαίσιο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Chappuis & Chappuis, 2008· Hogan, 2007).

Σύμφωνα με τους DCFS (2008) και Stiggins, Arter, Chappuis, and Chappuis (2006), η αξιολόγηση για τη μάθηση:

- Επικεντρώνεται στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές.
- Επιδιώκει τον προσδιορισμό των δυνατοτήτων και όχι μόνο των αδυναμιών.
- Προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Έχει κεντρική θέση σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της τάξης.
- Δίνει τη δυνατότητα στον ίδιο το μαθητή να διαχειριστεί κατάλληλα τη μαθησιακή του συμπεριφορά και να έχει ενεργό ρόλο στη κατάκτηση γνώσεων.
- Προάγει την κριτική προσέγγιση των στόχων των προγραμμάτων και των κριτηρίων κατοχής τους.
- Είναι δημιουργική διαδικασία, ενισχύει τα κίνητρα διδασκόντων και

διδασκομένων και ανιχνεύει την επίδραση περιβαλλοντικών παραμέτρων στη μάθηση.

- Αποτελεί βασικό στοιχείο του προφίλ των «αξιολογικά εγγράμματος» επαγγελματιών και ειδικά των εκπαιδευτικών.

Η συνειδητοποίηση της περιορισμένης συμβολής της παραδοσιακής αξιολόγησης της μάθησης στη λήψη διδακτικών αποφάσεων για τους μαθητές με αναπηρίες οδήγησε στη σταδιακή υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων της διαδικασίας συγκέντρωσης των εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών και της αξιοποίησής τους στη διδασκαλία. Οι νέες προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από την εφαρμογή αξιολογικών μεθόδων και τεχνικών που λαμβάνουν υπόψη τους τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και κοινωνικής προσαρμογής και αποσκοπούν σε μια συνεχή τροφοδότηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (της διδασκαλίας) με κρίσιμα στοιχεία σχετικά με

(α) τη μαθησιακή, γνωστική και ψυχο-συναισθηματική ετοιμότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κατάκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει στη διάθεσή του, προκειμένου να ανταποκριθεί στις λειτουργικές απαιτήσεις του πλαισίου στο οποίο ζει και δρα και

(β) το βαθμό συμβατότητας μεταξύ των μαθησιακών και προσαρμοστικών χαρακτηριστικών του μαθητή, από τη μια μεριά, και των μεθοδολογικών επιλογών του σχολικού (και του ευρύτερου) περιβάλλοντος, από την άλλη, ως προς την κατάκτηση των στόχων του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το οποίο διδάσκεται (Hogan, 2007· Stiggins & Chappius, 2005).

Με άλλα λόγια, οι νέες προσεγγίσεις κινούνται στον άξονα της αξιολόγησης για τη μάθηση (που αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο) και υιοθετούν ένα σχήμα συνεχούς και αμοιβαίας ανατροφοδότησης μεταξύ αξιολόγησης και διδασκαλίας, στο πλαίσιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης.

Βασικό ρόλο στον αναπροσανατολισμό των στόχων της αξιολόγησης έπαιξαν οι αλλαγές που σημειώθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες στον τρόπο σκέψης και δράσης γενικά της κοινωνίας και ειδικά της επιστημονικής κοινότητας, σχετικά με (α) τις επιπτώσεις από τη διεύρυνση του πληθυσμιακού φάσματος στο οποίο παρέχονται εκπαιδευτικές υπηρεσίες, (β) τη φύση και τις διαδικασίες ανάπτυξης της μαθησιακής ικανότητας, (γ) το ρόλο της αξιολόγησης στη σχολική πράξη και (δ) τις απαιτήσεις της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες (Gregory & Kuzmich, 2004· Stiggins, 2001). Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές, όλο και μεγαλύτερης ηλικίας και όλο και διαφορετικότερων μαθησιακών ικανοτήτων φοιτούν πλέον στο σχολείο και χρειάζεται να καταστούν ικανοί να σκέφτονται κριτικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να λύνουν διάφορα προβλήματα καθημερινής διαβίωσης και να λειτουργούν δημιουργικά σε κοινωνικό πλαίσιο, υποχρεώνει το σχολείο να βρει τρόπους να διδάξει αυτούς τους μαθητές κι όχι απλώς να τους κατατάξει σε επίπεδα επίδοσης. Επίσης, το γεγονός ότι πλέον η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως ομοιόμορφη (ίδια για όλους) διαδικασία συσσώρευσης μεμονωμένων ιεραρχικών γνώσεων, αλλά ως διαφοροποιημένη (από άτομο σε άτομο) εμπρόθετη δράση για την κατασκευή του νοήματος των γνώσεων, τη δυναμική σύνδεση της νέας με την παλιά γνώση και τη συνεχή προσπάθεια δημιουργίας ενός συνεκτικού γνωστικού πλέγματος που θα διευκολύνει την προσαρμογή στο άμεσο περιβάλλον, υποχρεώνει το σχολείο να προσωποποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία και, το σημαντικότερο, να την αντιμετωπίσει ως μέσο για την ένταξη του ατόμου σε συγκεκριμένο πλαίσιο δράσεων κι όχι ως αυταξία γενικής νοητικής ανάπτυξης. Επιπλέον, το γεγονός ότι η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει θεμελιώσει το γεγονός ότι οι μαθητές αναπτύσσουν κίνητρα μάθησης και διατηρούν μια σταθερή σχέση με τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων όταν βιώνουν επιτυχίες και όταν διαπιστώνουν ότι οι νέες γνώσεις τους καθιστούν ικανούς να χειρίζονται καταστάσεις στις οποίες παλαιότερα είχαν αποτύχει και όχι όταν συγκρίνονται με ικανότερους συμμαθητές ή με απρόσωπους μέσους όρους, υποχρεώνει το σχολείο να συγκεντρώνει πληροφορίες για τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο κάθε μαθητής αξιοποιεί το ατομικό μαθησιακό προφίλ του για να μάθει και να προσαρμοστεί κι όχι να περιορίζεται στην ποσοτικοποίηση της επιτυχίας και της αποτυχίας του. Τέλος, το γεγονός ότι στις σύγχρονες σχολικές τάξεις συχνά συμπεριλαμβάνονται μαθητές με σημαντικές ιδιαιτερότητες στη μάθηση και την προσαρμογή, υποχρεώνει το σχολείο να διαφοροποιεί τη μαθησιακή διαδικασία σε σταθερή βάση και πολλές φορές να προχωρεί σε εξατομικεύσεις των παρεμβάσεων κι όχι να παραμένει σε ανελαστικά διδακτικά σχήματα που εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο ερήμην των μαθητών.

Οι παραπάνω σημαντικές αλλαγές στη σχολική λειτουργία έχουν άμεσες και γενικευμένες επιπτώσεις στην αξιολόγηση των μαθητών. Η σύγχρονη αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην απaráλλακτη υλοποίηση τυποποιημένων διαδικασιών που παράγουν υλικό για την κατηγοριοποίηση των μαθητών, αλλά χρησιμοποιεί ευέλικτα

σχήματα σταθερών αρχών, τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και τις συνθήκες εφαρμογής, αλλά διατηρούν τον προσανατολισμό τους στην εξυπηρέτηση της λειτουργικής ένταξης του κάθε μαθητή στο άμεσο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Για να πετύχει το σκοπό της η σύγχρονη αξιολόγηση προσπαθεί να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις στην παρακάτω σειρά ερωτημάτων, που θα πρέπει να έχει στο μυαλό του κάθε αξιολογητής που φιλοδοξεί να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στον αξιολογούμενο κι όχι απλώς να θεμελιώσει την εκπαιδευτική και κοινωνική διαφορετικότητά του (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006· Virginia Department of Education, 2004). Τα ερωτήματα και οι λόγοι που θεμελιώνουν τη σημασία τους έχουν ως εξής:

Γιατί αξιολογώ; Η σαφής απάντηση στο ερώτημα αυτό καθορίζει τα μέσα και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει καλό και κακό είδος αξιολόγησης, αλλά κατάλληλο ή ακατάλληλο ανάλογα με το στόχο της διαδικασίας ή τις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν. Όταν στόχος της αξιολόγησης είναι η επιλογή μεθόδων, τεχνικών και υλικών διδασκαλίας, το κατάλληλο είδος αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση για τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να μάθει και να προσαρμοστεί ο μαθητής και με μέσα και διαδικασίες που βρίσκονται όσο το δυνατό εγγύτερα σε όσα ο μαθητής θα κληθεί να διαχειριστεί και να κατακτήσει.

Τι αξιολογώ; Ο καθορισμός του αντικειμένου της αξιολόγησης εξαρτάται από τι πιστεύω (τι πιστεύει ο αξιολογητής) σχετικά με το περιεχόμενο του διδακτικού προγράμματος, καθώς και σχετικά με το τι αποτελεί σημαντική παράμετρο αυτού του περιεχομένου. Αν δεν υπάρχει ξεκάθαρη άποψη για το περιεχόμενο του προγράμματος και τις προϋποθέσεις κατάκτησής του, τότε η αξιολόγηση έχει γενικό και αδιαφοροποίητο χαρακτήρα, με συνέπεια τα αποτελέσματά της να μην είναι χρήσιμα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Ποια μέθοδο αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιήσω; Η μέθοδος αξιολόγησης εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που χρειάζεται να συγκεντρωθούν και από τα ειδικά χαρακτηριστικά του μαθητή που αξιολογείται. Η εφαρμογή διαδικασιών των οποίων τα αποτελέσματα έχουν ασαφή σχέση προς τον επιδιωκόμενο στόχο και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα για τη βελτίωση των υπηρεσιών που παρέχονται στο μαθητή, αποτελεί κακή πρακτική. Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση που υπάρχουν αμφιβολίες ως προς το αν και κατά πόσο οι

εφαρμοζόμενες διαδικασίες επιτρέπουν στο μαθητή να λειτουργήσει απρόσκοπτα και να εκδηλώσει πλήρως το δυναμικό του.

Πώς μπορώ να διασφαλίσω την ποιοτική εφαρμογή της μεθόδου; Εκτός από την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την πρακτικότητα και την προσαρμοστικότητα, η σύγχρονη αξιολόγηση πρέπει να διαθέτει και κάποια άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τις παλιότερες προσεγγίσεις και της προσδίδουν αυξημένη πληροφοριακή ισχύ ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν συνδέονται με τη χρήση συγκεκριμένης μεθόδου ή τεχνικής, αλλά αναφέρονται σε ένα σκεπτικό που θεωρείται ότι πρέπει να διέπει κάθε προσπάθεια να συγκεντρωθούν πληροφορίες για την οικοδόμηση λειτουργικών εκπαιδευτικών σχημάτων που απευθύνονται σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι *η αυθεντικότητα της αξιολόγησης* (η σχέση της με τη ζωή του μαθητή), *ο αριθμός των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης*, *οι διαστάσεις της μάθησης που ελέγχονται και οι παράμετροι της νοημοσύνης που εμπλέκονται στη διαδικασία*. Ως προς την αυθεντικότητα, η σύγχρονη τάση προκρίνει μια αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο ζωής και δράσης του μαθητή (εμπλαισιωμένη αξιολόγηση) και δίνει έμφαση στη διασύνδεση και συσχέτιση γνώσεων, δεξιοτήτων και δράσεων, σε βάρος της παλιότερης αντίληψης που πρέσβευε ότι η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει χώρα σε χώρους αποστασιοποιημένους από το περιβάλλον μάθησης και να επικεντρώνεται σε μεμονωμένες γνώσεις και ατομικές εφαρμογές. Ως προς τον αριθμό των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης η σύγχρονη τάση προκρίνει μια αξιολόγηση που χρησιμοποιεί πολλαπλές και ποικίλες δοκιμασίες, σε βάρος της παλιότερης αντίληψης που θεωρούσε ότι ένα σκορ ή ένα επίπεδο επίδοσης ήταν αρκετό για να εξαχθούν συμπεράσματα για το μαθητή. Ως προς τις διαστάσεις της μάθησης που ελέγχονται, η σύγχρονη τάση προβάλλει την ανάγκη ελέγχου διαφόρων και σύνθετων μαθησιακών παραμέτρων, έτσι όπως εμφανίζονται στα ποικίλα περιβάλλοντα που δρα ο μαθητής, σε βάρος της παλιότερης αντίληψης που στηριζόταν σε μονοδιάστατους ελέγχους συγκεκριμένων μαθησιακών διαδικασιών. Τέλος, ως προς τις παραμέτρους της νοημοσύνης που εμπλέκονται στην αξιολόγηση, η σύγχρονη τάση επιδιώκει τη διερεύνηση όσο το δυνατό ευρύτερου φάσματος νοητικών στοιχείων και μάλιστα σε ποικιλία έργων, σε βάρος της παλιότερης αντίληψης που αντιμετώπιζε τη νοημοσύνη ως ενιαία και θεωρούσε ότι μπορεί να

μελετηθεί αποτελεσματικά με τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς της σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Πώς θα χρησιμοποιήσω τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσω; Η αξιολόγηση παίζει σωστά το ρόλο της όταν τα αποτελέσματά της αξιοποιούνται (α) για να δοθεί άμεση και συστηματική ανατροφοδότηση στους μαθητές, ως προς το πόσο καλά τα πάνε σε σχέση με αυτό που αναμένεται να πετύχουν, (β) για να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία και να δεχτούν την κατάλληλη διδακτική στήριξη όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα όσοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής και (γ) για να πληροφορηθούν όλοι όσοι εμπλέκονται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το πώς εξελίσσεται το διδακτικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμβάλουν στη βελτίωσή του. Η αποτελεσματική αξιολόγηση προσφέρει άμεσα πληροφορίες για την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών, στο συγκεκριμένο περιβάλλον στον οποίο βρίσκονται.

Οι προσπάθειες για τη μετατροπή των παραπάνω αρχών και κατευθύνσεων σε συγκεκριμένες πρακτικές, έχει οδηγήσει στην επινόηση και εφαρμογή ορισμένων αξιολογικών σχημάτων που μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για την οργάνωση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων.

2. Σύγχρονα αξιολογικά σχήματα και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία

Μια από τις πλέον ελπιδοφόρες νέες προσεγγίσεις της αξιολόγησης είναι εκείνη που έχει γίνει γνωστή ως «επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος» (educational problem solving) (Brown-Chidsey, 2005). Σύμφωνα με τον Stanley Deno (2005), το βασικότερο εισηγητή της «επίλυσης εκπαιδευτικού προβλήματος», όταν ένας μαθητής εμφανίζεται να κατέχει λιγότερες γνώσεις και δεξιότητες από αυτές που η κοινωνία απαιτεί (θεωρεί απαραίτητες ή κατάλληλες) για την προσαρμογή ενός ατόμου στους κόλπους της (και που αποτυπώνονται στο στενό σχολικό ή ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση το οποίο διδάσκεται ο μαθητής), τότε υπάρχει ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα. Για να λυθεί το πρόβλημα, πρέπει να διατυπωθούν διάφορες υποθέσεις για εναλλακτικές διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να περιορίσουν την απόσταση ανάμεσα στις επιθυμητές και τις πραγματικές γνώσεις του μαθητή και να οργανωθούν σχετικά παρεμβατικά προγράμματα. Η πρόοδος του μαθητή ως προς την κατάκτηση των στόχων των προγραμμάτων ελέγχεται συνεχώς και συστηματικά, προκειμένου να ληφθούν τυχόν αναγκαία διορθωτικά μέτρα. Η προτεραιότητα

μεταξύ των διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας και ο αυτός μαθητής, αποφασίζεται με βάση διάφορα κριτήρια, όπως (α) το μέγεθος της διαφοράς μεταξύ επιθυμητής και πραγματικής επίδοσης και (β) η βαρύτητα των επιπτώσεων για το μαθητή από την πιθανή συνέχιση του προβλήματος. Με άλλα λόγια, η επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος αποτελεί μια συνεχή διαδικασία διατύπωσης και ελέγχου εκπαιδευτικών υποθέσεων, η οποία περιλαμβάνει τα βήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.1., με τη μορφή μοντέλου εξέλιξης της όλης διαδικασίας.

<i>Βήματα</i>	<i>Ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί</i>	<i>Αξιολογικές ενέργειες</i>
1. Αναγνώριση προβλήματος	Υπάρχει πρόβλημα;	Παρατήρηση – καταγραφή επίδοσης / συμπεριφοράς μαθητή.
2. Προσδιορισμός της βαρύτητας του προβλήματος	Είναι το πρόβλημα σοβαρό;	Ποσοτικοποίηση της πιθανής διαφοράς μεταξύ πραγματικής και αναμενόμενης επίδοσης / συμπεριφοράς.
3. Σχεδιασμός παρέμβασης	Ποια είναι η καλύτερη πιθανή διδακτική παρέμβαση;	Διατύπωση υποθέσεων για τη λύση του προβλήματος και διερεύνηση της αξίας των εναλλακτικών λύσεων.
4. Εφαρμογή της παρέμβασης	Η παρέμβαση εφαρμόζεται όπως είχε σχεδιαστεί;	Έλεγχος της πιστότητας εφαρμογής της παρέμβασης.
5. Επίλυση προβλήματος	Λύθηκε το αρχικό πρόβλημα με την παρέμβαση που εφαρμόστηκε;	Νέα μέτρηση της πιθανής διαφοράς μεταξύ πραγματικής και αναμενόμενης επίδοσης / συμπεριφοράς.

Πίνακας 2.1. Μοντέλο επίλυσης διδακτικού προβλήματος (Deno, 2005).

Η επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος επιτρέπει την προσαρμογή της αξιολόγησης και της διδασκαλίας, όχι μόνο ανά μαθητή, αλλά και ανά περιοχή προγράμματος (μάθημα) για τον ίδιο μαθητή.

Μια άλλη αξιολογη προσέγγιση της αξιολόγησης για τη μάθηση είναι το λεγόμενο «πρωτόκολλο σταθερής παρέμβασης» (standard treatment protocol)

(VanDerHeyden, Witt, & Gilbertson, 2007). Βασικός άξονας της προσέγγισης αυτής είναι η επιλογή και εφαρμογή μιας συγκεκριμένης παρέμβασης (μεθόδου, τεχνικής) σε μια μικρή ομάδα (το συνηθέστερο) ή σε μεμονωμένο άτομο με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, για ένα προκαθορισμένο διάστημα μερικών (10-15) εβδομάδων. Κύριο κριτήριο επιλογής της μεθόδου είναι η ουσιαστική ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς της, σε προηγούμενες χρήσεις της με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακό προφίλ ανάλογο με αυτό του μαθητή ή των μαθητών για τους οποίους διενεργείται η αξιολόγηση. Το προκαθορισμένο χρονικό διάστημα εφαρμογής θεωρείται ως περίοδος δοκιμασίας. Η παρέμβαση εφαρμόζεται με τη μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα, ώστε το όποιο αποτέλεσμα προκύψει να επιτρέπει τη λήψη απόφασης σχετικά με την καταλληλότητα ή μη των εκπαιδευτικών επιλογών που υλοποιήθηκαν. Αν ο μαθητής αποδεδειγμένα ωφεληθεί από την παρέμβαση, τότε επιστρέφει στο σύνηθες εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν δεν ωφεληθεί (καθόλου ή αρκετά), τότε οδηγείται σε πλαίσιο πιο εντατικής και εξειδικευμένης διδασκαλίας (Fuchs & Fuchs, 2006).

Οι δυο παραπάνω προσεγγίσεις (επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος και πρωτόκολλο σταθερής παρέμβασης) έχουν ομοιότητες και διαφορές. Εκτός από το ότι και οι δυο προσφέρουν πληροφορίες που έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία, άλλη ομοιότητα που έχουν είναι ότι χρησιμοποιούν συστηματικές μετρήσεις της προόδου του μαθητή σε κάθε φάση της διαδικασίας, προκειμένου να θεμελιώσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των σχετικών αποφάσεων. Βασική διαφορά τους είναι ότι η επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθητή ή τις απαιτήσεις του προγράμματος, ενώ το πρωτόκολλο σταθερής παρέμβασης προβλέπει την εφαρμογή της επιλεγμένης διδασκαλίας σε όλο το προκαθορισμένο διάστημα. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, αυτές οι δυο προσεγγίσεις μπορούν να συνδυαστούν, ώστε να προκύψει ένα ολοκληρωμένο σχήμα αξιολόγησης και διδασκαλίας των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.

2.1. Ανταπόκριση στην Παρέμβαση και διδακτικές αποφάσεις. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ερευνητές όπως οι Heller, Holtzman, and Messick (1982) διατύπωναν την άποψη ότι είναι κοινωνικά δίκαιο και εκπαιδευτικά αποδοτικό να διασφαλίζεται η παροχή ποιοτικής διδασκαλίας στους μαθητές με χαμηλή επίδοση ή σχολική αποτυχία στο γενικό σχολείο, πριν από την παραπομπή τους προς εξέταση από φορείς εκτός σχολείου για την αναζήτηση πιθανών ειδικών

αναγκών (κίνημα προπαραπεμπτικής παρέμβασης). Απόψεις όπως η παραπάνω, μορφοποιήθηκαν σταδιακά και εκφράστηκαν, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, ως μια δυναμική προσέγγιση της αναγνώρισης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής που έγινε γνωστή με τους ομοειδείς όρους «ανταπόκριση στην παρέμβαση» ή «ανταπόκριση στη διδασκαλία» «Responsiveness to Intervention» ή «Responsiveness to Instruction» (RTI) (π.χ. Mellard, Byrd, Johnson, Toffelson, & Boesche, 2004). Βασικοί στόχοι της προσέγγισης αυτής είναι: (α) η πρόληψη ή, έστω, ο μετριασμός του βαθμού της σχολικής αποτυχίας και (β) η αναγνώριση – επισήμανση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση το βαθμό ανταπόκρισής τους σε διδασκαλία που χρησιμοποιεί αξιόπιστες διδακτικές μεθόδους και όχι με βάση την επίδοσή τους σε ψυχομετρικές δοκιμασίες. Το βασικό οργανωτικό σχήμα της προσέγγισης προβλέπει ένα σύστημα τριών βαθμίδων παρέμβασης, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει διαφορετικής έντασης διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Ωστόσο, όλες οι βαθμίδες περιλαμβάνουν συστηματική αξιολόγηση της δυνατότητας του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία αρχίζει με γενικό έλεγχο του επιπέδου επίδοσης και του ρυθμού μάθησης όλων των μαθητών της τάξης, με στόχο την επισήμανση μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία¹. Ο έλεγχος γίνεται από μια έως τρεις φορές το χρόνο. Εφόσον διαπιστωθεί ότι υπάρχουν τέτοιοι μαθητές, χρησιμοποιούνται τεκμηριωμένης αποτελεσματικότητας μέθοδοι διδασκαλίας (ως προς τις δυσκολίες που έχουν επισημανθεί διαμέσου του γενικού ελέγχου), με στόχο την υποστήριξη των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες. Αν οι μαθητές που εμφανίζουν τις δυσκολίες, παρά τις ελλείψεις τους, παρουσιάσουν ρυθμό προόδου παρόμοιο με αυτόν των υπολοίπων μαθητών, η δυσκολία τους αποδίδεται σε προηγούμενη ανεπιτυχή διδασκαλία ή άλλον εξωγενή παράγοντα και δεν τίθεται θέμα περαιτέρω μέτρων. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής διαβάζει 60 λέξεις στο λεπτό ενώ οι συμμαθητές του 85 λέξεις, αλλά μετά από μερικές βδομάδες διδασκαλίας με τις νέες μεθόδους ο μαθητής αυτός παρουσιάζει ίδιο ρυθμό προόδου με αυτόν των συμμαθητών του (π.χ. 2 λέξεων το λεπτό), τότε θεωρείται ότι ο μαθητής μπορεί να επωφεληθεί από το πρόγραμμα και τη διδασκαλία της γενικής τάξης, η παρέμβαση συνεχίζεται και δεν τίθεται ζήτημα

¹ Ο έλεγχος υλοποιείται κυρίως διαμέσου Αξιολόγησης και Μέτρησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που περιγράφονται σε επόμενα κεφάλαια.

ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η ποιοτικά αναβαθμισμένη διδασκαλία για το σύνολο των μαθητών και ο έλεγχος ανταπόκρισης του μαθητή (ή των μαθητών) με τις δυσκολίες σ' αυτή, αποτελούν την πρώτη βαθμίδα του σχήματος «ανταπόκριση στην παρέμβαση». Οι μαθητές που δείχνουν ότι δεν μπορούν να επωφεληθούν επαρκώς από τη διδασκαλία της πρώτης βαθμίδας προωθούνται στη δεύτερη, η οποία περιλαμβάνει πιο εξειδικευμένη και εντατική διδασκαλία (διδασκαλία που είναι περισσότερο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών με τις δυσκολίες και υλοποιείται επί περισσότερες ώρες). Η διδασκαλία στη δεύτερη βαθμίδα παρέχεται σε επίπεδο μικρής ομάδας κι όχι ολόκληρης τάξης και διαρκεί από 8-10 έως 12-15 εβδομάδες. Στη διάρκεια αυτού του διαστήματος γίνονται συνεχείς έλεγχοι της προόδου του μαθητή. Σε περίπτωση που ο μαθητής παρουσιάσει επαρκή πρόοδο και καλύψει τα κενά του, επανέρχεται στο προηγούμενο πρόγραμμα. Αν όμως η πρόοδός του δεν είναι ικανοποιητική, τότε παραπέμπεται στην τρίτη βαθμίδα. Χαρακτηριστικό της βαθμίδας αυτής είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας γίνονται προσαρμογές, τροποποιήσεις και εφαρμογές που θυμίζουν προγράμματα ειδικής αγωγής, χωρίς όμως να πρόκειται οπωσδήποτε για αυτούσια διδασκαλία αυτής της κατηγορίας. Όσοι μαθητές δεν ανταποκριθούν, δηλαδή δεν παρουσιάσουν ικανοποιητικό ρυθμό και επίπεδο κατάκτησης γνώσεων και στην τρίτη βαθμίδα, παραπέμπονται για πλήρη αξιολόγηση με το ερώτημα της ύπαρξης ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2007). Στις διάφορες βαθμίδες και φάσεις της διαδικασίας χρησιμοποιούνται τόσο η επίλυση εκπαιδευτικού προβλήματος όσο και το πρωτόκολλο σταθερής παρέμβασης (εναλλακτικά και ανάλογα με τις απαιτήσεις), έτσι ώστε να διασαφηνιστούν οι ανάγκες του μαθητή για τις οποίες πρέπει να υπάρξει κάποια διδακτική ρύθμιση, να συγκεκριμενοποιηθεί η παρέμβαση για την καταλληλότητα της οποίας πρέπει να εξαχθεί ένα συμπέρασμα και να ληφθεί η απόφαση για τη συνέχιση ή μη του προγράμματος.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα του μοντέλου της ανταπόκρισης στη διδασκαλία είναι: (α) περιορίζει τον αριθμό των περιπτώσεων κατάταξης στην κατηγορία των ειδικών αναγκών, μαθητών που δεν ανήκουν πραγματικά σ' αυτή, αλλά είναι θύματα του γεγονότος ότι συχνά το σχολείο με βάση τη γνώμη ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού, παραπέμπει ένα μαθητή σε εξωτερική υπηρεσία, όπως π.χ. το ΚΕΔΔΥ, με το ερώτημα της ύπαρξης ειδικών αναγκών και η εξωτερική υπηρεσία, πιθανόν μη βρίσκοντας άλλη εξήγηση των δυσκολιών του μαθητή, υιοθετεί το ερώτημα του σχολείου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησής της, (β) επικεντρώνεται στην πραγματική,

παρατηρήσιμη και μετρήσιμη, σχολική επίδοση και γενικότερα συμπεριφορά του μαθητή κι όχι σε υποθετικές κατασκευές της διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών (π.χ. μνήμη, προσοχή) που είναι δύσκολο να μετρηθούν και έχουν ασαφή σχέση με τις σχολικές απαιτήσεις, (γ) αποδίδει σημασία όχι μόνο σ' αυτή καθαυτή την επίδοση, αλλά και στο ρυθμό μάθησης (πρόσκτηση γνώσης ανά ορισμένη χρονική περίοδο), διαμορφώνοντας έτσι ένα πληρέστερο πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή και οργάνωσης της διδασκαλίας, (δ) μειώνει δραστικά, μέχρι καταργήσεως, την ανάγκη για χρησιμοποίηση σταθμισμένων δοκιμασιών της γενικής νοημοσύνης ή της επίδοσης του μαθητή (τα οποία απαιτούν ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό και έχουν αυξημένες χρονικές και οικονομικές απαιτήσεις), καθιστώντας έτσι τη διαδικασία αναγνώρισης των ειδικών αναγκών οργανικό κομμάτι της σχολικής διαδικασίας και (ε) παίζει σημαντικότατο ρόλο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές του γενικού σχολείου. Τα πλεονεκτήματα αυτά έχουν οδηγήσει πολλούς διοικητικούς φορείς, επιστημονικές και επαγγελματικές οργανώσεις και μεμονωμένους επιστήμονες στην υιοθέτηση της *ανταπόκρισης στην παρέμβαση* ως μεθόδου ισότιμης με τις παραδοσιακές διαδικασίες αναγνώρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τις οποίες μπορεί να αντικαθιστά ή να συμπληρώνει (π.χ. IDEA, 2004· NASDSE, 2007). Υπάρχουν, βέβαια, και επιφυλάξεις ως προς την ανταπόκριση στην παρέμβαση. Μερικά από τα βασικότερα σχετικά ερωτήματα είναι τα εξής: (α) Αρκεί η απλή βελτίωση της επίδοσης ή πρέπει οι μαθητές με τις δυσκολίες να πλησιάσουν την επίδοση των συμμαθητών τους για να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνονται στη διδασκαλία; (β) Με ποιες διαδικασίες και εργαλεία θα διαπιστώνεται αν υπάρχει βελτίωση της επίδοσης; (γ) Δεδομένου ότι οι αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι λειτουργούν πλήρως για τους περισσότερους, αλλά όχι οπωσδήποτε για όλους τους μαθητές, πώς θα διακριθούν οι περιπτώσεις ασυμβατότητας μαθητή και μεθόδου από τις περιπτώσεις της έλλειψης ανταπόκρισης λόγω χαμηλών ικανοτήτων; (δ) Ποιες ειδικότητες θα αναλάβουν τη διδασκαλία σε κάθε βαθμίδα του προγράμματος; (Fuchs & Deshler, 2007· Kavale, Holdnack, & Mostert, 2005). Παρά τις παραπάνω επιφυλάξεις, ακόμη και οι σκεπτικιστές αναγνωρίζουν τη δυναμική της ανταπόκρισης στη διδασκαλία, έστω και ως πρώτου βήματος της διαδικασίας ανίχνευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή ως συμπληρωματικής, αλλά ισότιμης προς την ψυχομετρική, προσέγγισης, που μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας (Kavale, Kauffman, Bachmeier, & LeFever, 2008).

Με βάση όσα έχουν εκτεθεί μέχρι τώρα μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην περίπτωση αναζήτησης τρόπων εκπαιδευτικής στήριξης μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μάθησης και προσαρμογής του σχολείου, δεν αρκεί η υποβολή των ίδιων των μαθητών σε μια διαδικασία διάγνωσης, δηλαδή σε μια διαδικασία αναζήτησης ελλείψεων, βλαβών, καθυστερήσεων και διαταραχών σε ενδογενή συστήματα. Από μια τέτοια διαδικασία μπορούν να προκύψουν, στην καλύτερη περίπτωση, γενικά στοιχεία για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, που θα επιτρέψουν τη συμβατική κατηγοριοποίησή του. Ωστόσο, είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποκτηθούν πληροφορίες στις οποίες θα μπορούσε να στηριχθεί σαφής διδακτική πρόταση, σε επίπεδο ειδικών στόχων και συγκεκριμένων μεθόδων, έτσι ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής ως προς τις απαιτήσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά. Η διατύπωση μιας τέτοιας πρότασης προϋποθέτει αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του μαθητή αναφορικά με τις επιδιώξεις των προγραμμάτων με τα οποία διδάσκεται ο μαθητής και μάλιστα στο πλαίσιο των αλληλεπιδραστικών συστημάτων στο οποίο ο μαθητής τυχαίνει να λειτουργεί. Για την πλειοψηφία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η μοναδικότητα, για την οποία τόσος λόγος έχει γίνει στην Ειδική Εκπαίδευση, δεν βρίσκεται στο διαφορετικό προφίλ που αποδίδεται σε κάθε μια από τις παραδοσιακές κατηγορίες, αλλά στο είδος της σχέσης μεταξύ του κάθε ατόμου και των διαφόρων παραμέτρων του οικοσυστήματος στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει ότι πρώτιστος στόχος μιας αξιολόγησης εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει να θεωρείται η συγκέντρωση στοιχείων για την εφαρμογή μιας διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ανάγκες ενός μαθητή, έτσι όπως αυτές εμφανίζονται σε κάποιο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον (Sheridan & McCurdy, 2005). Μια τέτοια *οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση* προκρίνει την κατηγοριοποίηση όχι των ατόμων αλλά των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε αυτά, προσφέροντας λύσεις και όχι ετικέτες.

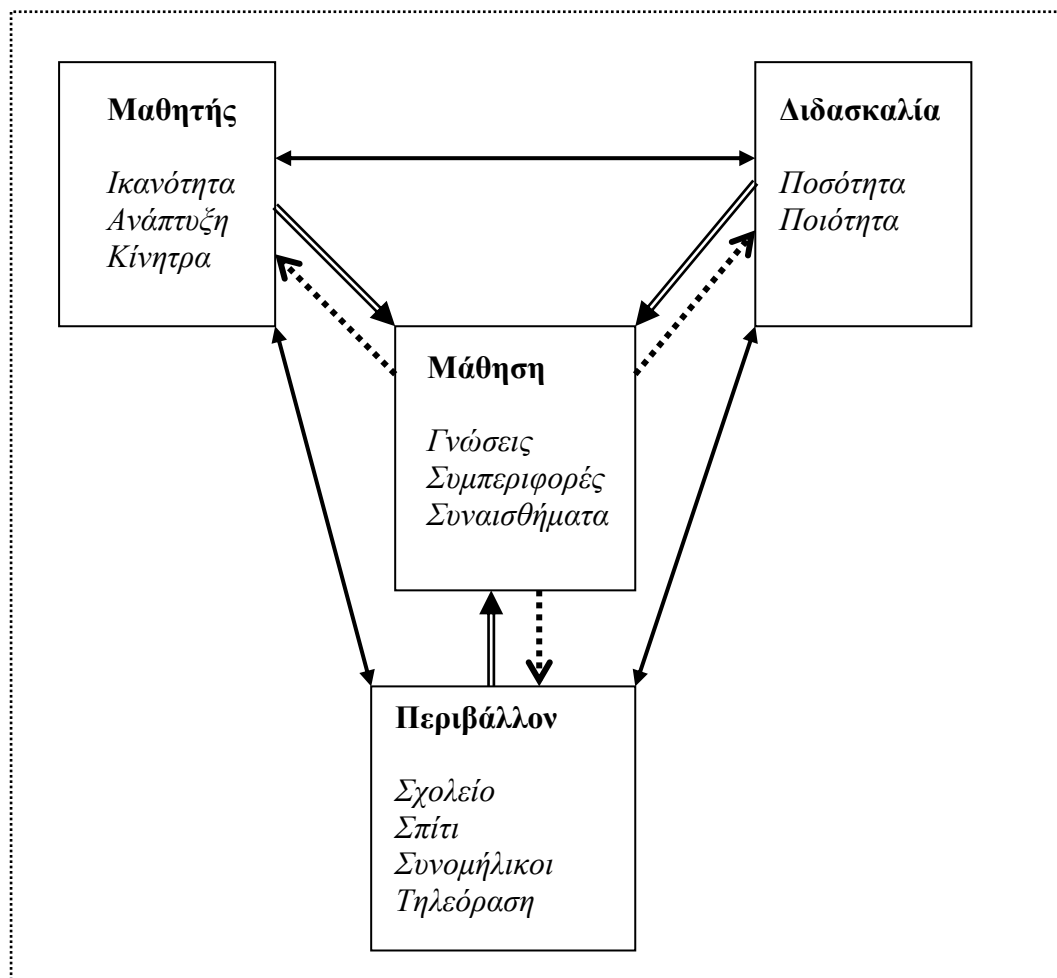
2.2. Οικοπροσαρμοστική εκπαιδευτική αξιολόγηση – Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ).

Η οικοσυστημική αντίληψη για την ανθρώπινη συμπεριφορά προσφέρει ίσως το πλέον λειτουργικό και ελπιδοφόρο θεωρητικό πλαίσιο για την υλοποίηση των

επιδιώξεων της σύγχρονης αξιολόγησης για τη μάθηση (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003· Walls & Little, 2005). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, που θεμελιώθηκε με το μνημειώδες έργο του U. Bronfenbrenner «*The ecology of human development*, 1979», οι τελικές, εξωτερικές συμπεριφορές ενός ατόμου συνιστούν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ποικίλα χαρακτηριστικά του ατόμου αυτού (κλίσεις, τάσεις, δυνατότητες, ελλείψεις) και στις μεταβλητές (οργάνωση, σχέσεις, απαιτήσεις, υποστήριξη, υλικά) των πολλαπλών περιβαλλόντων υπό την επίδραση των οποίων το άτομο ζει και αναπτύσσεται.

Τα βασικά περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται ένας μαθητής και τα οποία ασκούν πολυποικίλες επιδράσεις στην ποσότητα και την ποιότητα της γνώσης που αυτός αποκτά, είναι: (α) *το μικροσύστημα ή άμεσο περιβάλλον*, το οποίο περιλαμβάνει όποιο διδακτικό πλαίσιο επηρεάζει άμεσα στον μαθητή, με κυριότερα ασφαλώς το σχολείο και το σπίτι, και με χαρακτηριστικά παραδείγματα μεταβλητών των πλαισίων αυτών τις διδακτικές μεθόδους του σχολείου και τα κίνητρα μάθησης που παρέχονται από την οικογένεια, (β) *το μεσοσύστημα*, το οποίο περιλαμβάνει τις σχέσεις και τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μικροσυστημάτων (π.χ. κατά πόσο συμπίπτουν οι στοχεύσεις σχολείου και οικογένειας), (γ) *το εξωσύστημα*, που περιλαμβάνει καταστάσεις και διαδικασίες στις οποίες δεν συμμετέχει ο μαθητής, αλλά οι οποίες επηρεάζουν τα διάφορα μικροσυστήματα (π.χ. η επιστημονική ταυτότητα του Σχολικού Συμβούλου [Γενικής ή Ειδικής Αγωγής] ή οι χρησιμοποιούμενες διαδικασίες αξιολόγησης στο σχολείο) και (δ) *το μακροσύστημα*, το οποίο περιλαμβάνει το συνολικό κοινωνικό, πολιτικό, νομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένα όλα τα προηγούμενα συστήματα και το οποίο επηρεάζει το μαθητή με έμμεσο τρόπο (π.χ. η ψήφιση και το περιεχόμενο ενός νέου νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση) (Sheridan & McCurdy, 2005).

Η επίδοση του μαθητή στο πλαίσιο της οικοσυστημικής αντίληψης θεωρείται αποτέλεσμα των αλληλοσυσχετιζόμενων και παράλληλων δράσεων ποικίλων παραγόντων που ανήκουν στα διάφορα επιμέρους οικοσυστήματα. Η άποψη αυτή αποδίδεται σχηματικά με τρόπους όπως αυτοί που εμφανίζονται στα σχήματα 2.1. και 2.2. Το σχήμα 2.1. αποτελεί πρόταση των Walberg & Wang (1989) και παρουσιάζει τη μάθηση ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή, τη διδασκαλία και το περιβάλλον. Τα μονόδρομα βέλη με τη διπλή γραμμή αναπαριστούν την επίδραση των τριών παραγόντων πάνω στη μάθηση, τα αμφίδρομα βέλη με τη συνεχή γραμμή αναπαριστούν τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών

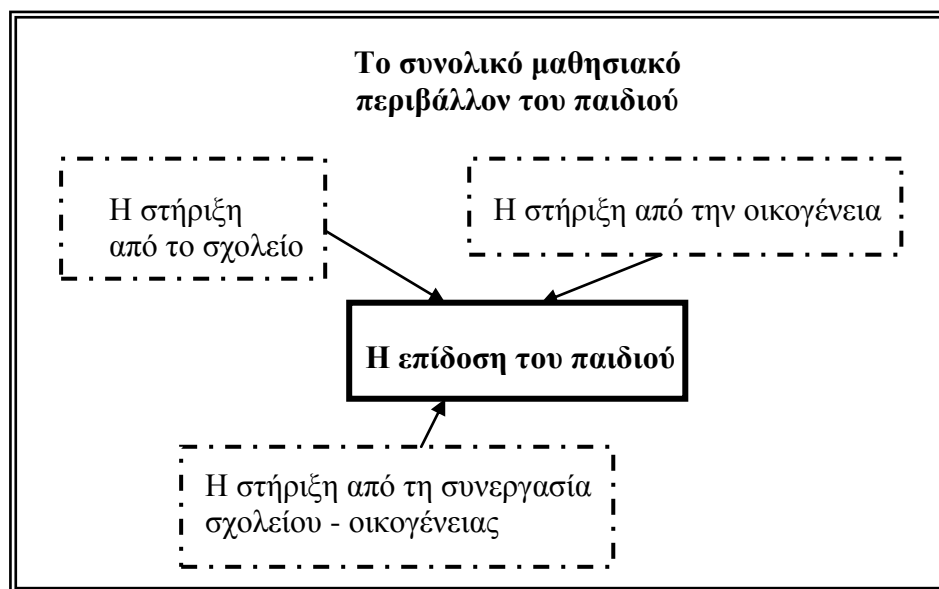


Σχήμα 2.1. Μοντέλο παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση σύμφωνα με τους Walberg & Wang (1989) (προσαρμοσμένο)

παραγόντων, ενώ τα μονόδρομα βέλη με τη διακεκομμένη γραμμή αναπαριστούν την επίδραση που ασκείται στους τρεις παράγοντες από τα αποτελέσματα των διαδικασιών ελέγχου των αποτελεσμάτων της μάθησης (αξιολόγηση - ανατροφοδότηση).

Το σχήμα 2.2. προτείνεται από τους Ysseldyke & Christenson (2002) και παρουσιάζει την επίδοση του μαθητή ως αποτέλεσμα της συνδυασμένης στήριξης που αυτός δέχεται από το σχολείο, από την οικογένεια και από τη συνεργασία των δύο αυτών παραγόντων, μέσα στο συνολικό μαθησιακό περιβάλλον του γενικού κοινωνικού πλαισίου. Και τα δύο μοντέλα ενσωματώνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία από τα τέσσερα συστήματα της οικοσυστημικής θεωρίας. Βέβαια, όπως προκύπτει από έρευνες και εμπειρικές παρατηρήσεις, από τα τέσσερα

συστήματα (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα), αυτά που θεωρείται ευκολότερο να αλλάξουν είναι κυρίως το μικροσύστημα και δευτερευόντως το μεσοσύστημα. Γι' αυτό είναι λογικό στα συστήματα αυτά να επικεντρώνεται η προσοχή κατά την οργάνωση των σχετικών προγραμμάτων (Sheridan & McCurdy, 2005).



Σχήμα 2.2. Η επίδοση ως αποτέλεσμα συνδυασμού στηρίξεων σε κοινωνικό πλαίσιο κατά τους Ysseldyke & Christenson (2002)

Αφού στο πλαίσιο της οικοσυστημικής αντίληψης οι εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή και των διδακτικών και γενικότερων περιβαλλοντικών συνθηκών μέσα στις οποίες αυτός λειτουργεί, για να διατυπωθούν και να ελεγχθούν οι κατάλληλες υποθέσεις για τις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ανάγκη να υπάρχουν στοιχεία για τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής αποκτά, οργανώνει, διατηρεί και παράγει γνώσεις και δεξιότητες, στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και υπό την επίδραση του διδακτικού οικοσυστήματος στο οποίο ανήκει (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010· Walberg & Wang, 1989). Η διαδικασία αξιολόγησης από την οποία θα προκύψουν αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να στοχεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με: (α) τις ευρείες γνωστικές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών που δεν έχουν κατακτηθεί από το μαθητή, (β) τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιδιωχθούν στο πλαίσιο κάθε γνωστικής περιοχής, (γ) τις μεθόδους και τα μέσα που επιβάλλεται να

χρησιμοποιηθούν με βάση τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και προτιμήσεις του μαθητή και (δ) τις πλέον πρόσφορες διαδικασίες αποτίμησης της μαθησιακής διαδικασίας, πάντα σε σχέση με το διδακτικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής είναι ενταγμένος. Οι απαραίτητες πληροφορίες για τους παραπάνω τομείς δεν είναι δυνατόν να προκύψουν από τις υπάρχουσες αξιολογικές προσεγγίσεις, όταν αυτές χρησιμοποιούνται μεμονωμένα. Μόνο ο συνδυασμός διαφόρων διαδικασιών σε ένα νέο μοντέλο, με μια νέα φιλοσοφία, είναι δυνατόν να προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες. Κατά τη γνώμη μας, ένα τέτοιο νέο, ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ελπιδοφόρο μοντέλο μπορεί να προκύψει από τη σύνθεση των θεωρητικών βάσεων των σύγχρονων προσεγγίσεων του προσδιορισμού των μαθησιακών αναγκών. Το μοντέλο που προτείνουμε το ονομάζουμε *Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)* και έχει οκτώ στάδια ή φάσεις, που είναι τα εξής:

- 1. Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής**
- 2. Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος**
- 3. Αξιολόγηση λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος**
- 4. Αξιολόγηση αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής**
- 5. Αξιολόγηση κοινωνικο-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής**
- 6. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εξατομικευμένης διδασκαλίας**
- 7. Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων**
- 8. Αξιολόγηση ανταπόκρισης σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση**

Κάθε στάδιο έχει το δικό του λειτουργικό στόχο και χρησιμοποιεί τις δικές του αξιολογικές μεθόδους, αν και ορισμένες μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε περισσότερα από ένα στάδια εξυπηρετώντας, όμως, διαφορετικούς σκοπούς. Από κάθε στάδιο της αξιολογικής ακολουθίας προκύπτουν άμεσα, συγκεκριμένα στοιχεία για τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών, γεγονός που: (α) είναι σύμφωνο με τις σύγχρονες απόψεις για την ανάγκη οργάνωσης «προπαραπεμπτικών παρεμβατικών προγραμμάτων» και (β) διευκολύνει σημαντικά την επιλογή των εξατομικεύσεων που θα περιλάβει συνολικά η συνακόλουθη προσαρμοστική διδασκαλία.

Οι μέθοδοι που περιλαμβάνει το κάθε στάδιο του ΑΣΜΑ είναι οι εξής:

- 1. Αξιολόγηση έκτασης και έντασης των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής**
 - Παρατήρηση σχολικής μάθησης και κοινωνικής προσαρμογής
 - Αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων με οριζόντια χρήση κριτηρίου απόδοσης
- 2. Αξιολόγηση κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των στόχων του προγράμματος**
 - Αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων με κάθετη χρήση κριτηρίου απόδοσης
 - Αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος
 - Αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βάση τα Στάδια της Μάθησης
 - Αυθεντική αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων
 - Ανάλυση δεξιοτήτων μελέτης
- 3. Αξιολόγηση λειτουργικότητας της γενικής διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος**
 - Αξιολόγηση συμβατότητας μεταξύ μαθησιακών προτιμήσεων του μαθητή και μεθοδολογικών επιλογών του σχολείου
 - Δοκιμαστική διδασκαλία - Διδασκαλία ακριβείας
 - Διδακτική αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού
 - Οικοσυμπεριφοριστική ανάλυση
 - Αξιολόγηση συναρμογής ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητή και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
- 4. Αξιολόγηση αντιληπτικών και γνωστικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής**
 - Αξιολόγηση αντιληπτικών ικανοτήτων και συστημάτων πρόσληψης πληροφοριών του μαθητή
 - Γνωστική- ποιοτική ανάλυση λαθών
 - Αξιολόγηση αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (αξιολόγηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών)
 - Παρατήρηση αλληλοδιδασκαλίας μαθητών
- 5. Αξιολόγηση κοινωνικο-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής**
 - Κλίμακες στάσεων τύπου Likert
 - Τεχνική Q-sort
 - Κλίμακες –ερωτηματολόγια αξιολόγησης κινήτρων
 - Κοινωνιομετρικές επιλογές συνομηλίκων
 - Λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς

6. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας εξατομικευμένης διδασκαλίας

- *Μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα*
- *Δυναμική Αξιολόγηση*

7. Αξιολόγηση αλληλεπίδρασης μικροσυστημάτων

- *Οργάνωση σχεδίων δράσης*

8. Αξιολόγηση ανταπόκρισης του μαθητή σε οικοπροσαρμοστική παρέμβαση

- *Μέτρηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα*
- *Δυναμική Αξιολόγηση*

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι κατά την εξέλιξη του ΑΣΜΑ η σειρά που τηρείται είναι: από το άμεσα σχετικό με τη μάθηση στο πιο απομακρυσμένο, από το μικροσύστημα στο μεσοσύστημα, από το πιο εύκολο να αντιμετωπιστεί στο πιο απαιτητικό και από αυτό που είναι άμεσα στην ευθύνη και στη δυνατότητα χειρισμού του εκπαιδευτικού σε αυτό που προϋποθέτει τη συνεργασία με άλλους ειδικούς ή και την αποκλειστική δράση των ειδικών αυτών.

Το ΑΣΜΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους επαγγελματίες που ενδιαφέρονται άμεσα για τη διδακτική στήριξη των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα, ανεξαρτήτως αιτιολογίας. Όσον αφορά τον έλεγχο της εξέλιξης του ΑΣΜΑ μπορεί να υποστηριχθεί ότι, με βάση το γεγονός ότι η διδακτική στήριξη είναι κατεξοχήν έργο των εκπαιδευτικών, η ευθύνη του ελέγχου δεν μπορεί παρά να πέφτει, πρωτίστως, στους δικούς τους ώμους. Ασφαλώς, όμως, το ζήτημα δεν είναι να μοιραστούν οφίκια μεταξύ των επιστημονικών – επαγγελματικών ειδικοτήτων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, αλλά να εξασφαλιστεί η τεκμηριωμένη υποστήριξη του μαθητή με τις εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό του χώρο, που δεν είναι άλλος από το γενικό σχολείο. Υπό αυτή την έννοια, ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι τον κεντρικότερο ρόλο πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης (γενικής τάξης) και όχι αυτός της ειδικής αγωγής. Το σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει το ΑΣΜΑ στο επίπεδο της καθημερινής πράξης είναι η διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων. Όσοι

εμπλέκονται στη συγκέντρωση πληροφοριών για την υλοποίηση της διδασκαλίας, έχουν τη δυνατότητα, χρησιμοποιώντας το ΑΣΜΑ, να ακολουθήσουν μια πορεία ελέγχου και μια ακολουθία αποφάσεων, που επιτρέπουν τη συγκεκριμενοποίηση των ενεργειών και την άμεση σύνδεση αξιολόγησης και διδασκαλίας. Στο σχήμα 2.3. παρουσιάζεται το διάγραμμα ροής των σταδίων του ΑΣΜΑ καθώς και η σχέση του κάθε σταδίου με τη διδασκαλία, ενώ στα επόμενα κεφάλαια περιγράφονται οι βασικοί στόχοι του κάθε σταδίου και οι αντίστοιχες αξιολογικές μέθοδοι.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to Intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 40, 2, 48-53.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
- Brown-Chidsey, R. (2005). Introduction to problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention. A problem-solving approach*. New York: The Guilford Press (pp. 3-9).
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65, 4, 14-18.
- Deno, S. (2005). Problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 10-42). New York: The Guilford Press.
- Department for Children, Schools and Families [DCSF] (2008). *The Assessment for Learning Strategy*. Nottingham, UK: DCSF.
- Fuchs, D., & Deshler, D.D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 2, 129-136.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 1, 93-99.
- Gregory, G., & Kuzmich, L. (2004). *Data-Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heller, K.A., Holtzman, W.H., & Messick, S. (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hogan, T.P. (2007). *Educational Assessment: A practical introduction*. Danvers: Wiley.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004). Improvement Act. Public Law No.108-446, 118 Stat. 2647 (2004), [Amending 20 U.S.C. §- § 1400 et

seq.].

- Kavale, K.A., Holdnack, J.A., & Mostert, M.P. (2005). Responsiveness –to – interventions and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28, 1, 2-16.
- Kavale, K.A., Kauffman, J.M., Bachmeier, R.J., & LeFever, G.B. (2008). Response – to –intervention: Separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly*, 31, 3, 135-150.
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006). *Rethinking Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Winnipeg, Manitoba: Author.
- Mellard, D.F., Byrd, S.E., Johnson, E., Toffelson, J.M., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness- to – intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27, 4, 243-256.
- National Association of State Directors of Special Education (NASDSE). (2007). *Response to Intervention: Research for Practice*. Alexandria, VA: Author.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment: In special and inclusive Education* (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sheridan, S. & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 43-64). New York: The Guilford Press.
- Stiggins, R. (2001). *Leadership for Excellence in Assessment: A Powerful New School District Planning Guide*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right using it well*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- Stiggins, R. & Chappius, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44, 1, 11-18.
- VanDerHeyden, A., Witt, J., & Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225-256.
- Virginia Department of Education – Division of Special Education and Student Services (2004). *Guidelines for Instruction – Based Assessments*. Louisville,

VA: Author.

- Walberg, H. & Wang, M. (1989). Effective Educational Practices and Provisions for Individual Differences. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds), *Learner Characteristics and Adaptive Education. Handbook of Special Education, Vol. 1* (pp. 113-128). Oxford: Pergamon Press.
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*, 23–31.
- Yssedyke, J. & Christenson, S. (2002). *Functional assessment of academic behavior*. Longmont, CO: Sopris West.